

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. REFLEXIONES DESDE LA TEORÍA SOCIO HISTÓRICO CULTURAL

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA TEORÍA SOCIO HISTÓRICO CULTURAL

AUTORES: Maritza Cuenca Díaz¹

Nemis García Arias²

Ned Quevedo Arnaiz³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: cmaritzamilagros@yahoo.es

Fecha de recepción: 12-02-2016

Fecha de aceptación: 22-03-2016

RESUMEN

En el presente artículo se analizan los fundamentos teóricos de la evaluación en la Educación Superior, desde la perspectiva de la teoría Socio Histórico Cultural, en tal sentido se somete a crítica las prácticas actuales, centradas mayormente en el resultado del proceso de enseñanza aprendizaje el cual suele concebirse desde una perspectiva práctica y con una pobre o nula participación de los propios estudiantes. Se ofrecen recomendaciones para la organización de la evaluación, tomando en cuenta su relación con los otros componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, y la necesidad de explorar los diferentes niveles de apropiación del conocimiento. En consecuencia se determinan las principales funciones de la evaluación y la significación de su cumplimiento para elevar la calidad en la formación de profesionales.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; autoevaluación; formación de profesionales.

EVALUATION IN HIGHER EDUCATION. REFLECTIONS FROM THE SOCIO CULTURAL AND HISTORICAL THEORY

ABSTRACT

This article analyzes different theoretical foundations of the evaluation in higher education from the socio cultural and historical perspective. For that reason, a critical analysis of current tendency on teaching and learning mainly based on the result of their processes which are usually based on a practical perspective with either poor or no participation from the students. The authors give some recommendations on evaluation taking into account not only its relations with other components of the teaching learning process but also the need of exploring different ways of acquiring knowledge. Therefore, the main functions of evaluation and the importance of attaining them to increase quality in the training of the new professionals are also presented.

KEYWORDS: Evaluation; self-evaluation; training of new professionals.

¹ Master en Educación y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular en Universidad Regional Autónoma de Los Andes - Extensión Santo Domingo. Ecuador.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular en Universidad Regional Autónoma de Los Andes - Extensión Santo Domingo. Ecuador. E-mail: nemisgarcia118@yahoo.es

³ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular en Universidad Regional Autónoma de Los Andes - Extensión Santo Domingo. Ecuador. E-mail: nedquevedo@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

Para el estudio de la evaluación y seguimiento al proceso de formación de profesionales en la Educación Superior resulta necesario analizar los fundamentos teóricos que han determinado su instrumentación en la práctica. La evaluación es un proceso íntimamente ligado a la actividad humana, que como sabemos tiene un carácter consciente propositivo, se realiza siempre a partir de una proyección futura, que se expresa en la formulación de un objetivo (meta a alcanzar) cuyo nivel de realización será siempre valorado y constituye entonces objeto de reflexión. Es evidente así, la amplitud de la categoría evaluación por su implicación en la regulación de la actividad, y su significación para el perfeccionamiento del proceso de formación de profesionales.

Podemos asegurar que el origen de la evaluación vinculada a la actividad pedagógica se pierde en el tiempo. A las normas y reglamentos que sobre exámenes se habían divulgado entre 1540 y 1599 se incorpora el fundamento teórico y metodológico de la comprobación que nos ofrece la Didáctica Magna de Comenius (1657), obra en la que incluso hay referencias a la comprobación de lo aprendido en formas no escolarizadas de educación, por tanto merece ser estudiada y analizada, como importante referente. (Castro, O. 1999)

Sin embargo, el propio desarrollo de la sociedad, y en consecuencia, sus exigencias a la pertinencia y calidad de los procesos educativos, han condicionado al mismo tiempo la necesidad de perfeccionar la evaluación, como un valioso medio que permite dar seguimiento y por tanto orientar y reorientar la implementación de todo proyecto educativo con el propósito de satisfacer las demandas sociales.

El análisis histórico de la evaluación nos permite reconocer la evolución de esta categoría, a luz las diferentes posiciones teóricas que han guiado las prácticas educativas. Desde posiciones conductistas, la evaluación se ha comprendido como equivalente a medición, se asocia fundamentalmente a la aplicación de pruebas, tests de rendimiento, dirigidos en lo fundamental al resultado alcanzado en los educandos, obviando así la valoración del propio proceso educativo, el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante y por tanto la consideración de todos los agentes con los que interactúa. Este tipo de evaluación ha traído como consecuencia la clasificación, que conlleva etiquetar a los sujetos, y por tanto no logra promover su desarrollo, pues suele generar estados de insatisfacción en quienes reciben la evaluación, a esto se asocia la búsqueda y apego a ofrecer un valor numérico que permita reflejar el desarrollo de un fenómeno social tan complejo como el proceso de formación y desarrollo de la personalidad desde el punto de vista profesional, en contraposición con la necesidad de incorporar un análisis cualitativo que permita reconocer no solo las debilidades sino también las potencialidades, así como determinar la multiplicidad de factores que se implican. Al respecto nos parece oportuno referir las ideas de M. A. Santos (1993) en su interesante obra *Hacer visible lo invisible* sobre las mediciones (y calificaciones) en el ámbito educativo: "El fenómeno de atribución numérica a realidades complejas supone un riesgo importante, no solo por la imprecisión, sino por la tergiversación, agravado por el hecho de la apariencia de objetividad que encierra el número" (p. 39)

Por otro lado, la evaluación se ha asociado fundamentalmente a aspectos meramente técnicos o academicistas en los que se ve solo desde la perspectiva de la asimilación de los conocimientos, y no de los resultados que cuya asimilación debe generar en la formación de la personalidad. Este hecho es consecuencia de que se ha visto asociada a explorar los resultados inmediatos, en detrimento de brindar atención a los mediatos, o sea a aquellas formaciones que son resultado de la reestructuración de las estructuras psicológicas.

Desde posiciones cognitivistas, las limitaciones en la instrumentación práctica de esta categoría radica en el marcado énfasis o excesiva preocupación por lo cognitivo en detrimento de lo afectivo, de la formación de orientaciones valorativas que se expresan en la modificación de actitudes, intereses entre otros aspectos significativos que se expresan en la regulación el comportamiento.

De igual modo, por largo tiempo se consideró la evaluación solo como tareas privativas del docente o del controlador externo o experto, obviando así la significación de la participación activa y consciente de los implicados en este proceso; desestimando con ello la necesidad de lograr una justa combinación entre evaluación interna y externa, o evaluación y autoevaluación.

En consecuencia, el proceso de formación de profesionales desde el presente siglo constituye una de las máximas prioridades para los estados en las más diversas latitudes, hecho que se revela en el despliegue de procesos de evaluación de la calidad dirigidos al propio sistema educativo, a las instituciones formadoras, a los profesores, a los directivos, a los currículos, y de manera especial a los estudiantes y los resultados de su aprendizaje.

Precisamente, en el presente artículo se pretende reflexionar en torno a la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, por su significación para lograr que la dirección del mismo trascienda los marcos académicos que la han centrado en lo fundamental a la comprobación de objetivos, para dirigirse también al propio proceso que permite su alcance, tanto a mediano como a largo plazo, con lo que se revela la necesidad de considerar el desarrollo de aquellas competencias profesionales, que garantizan la inserción de los egresados de las universidades en la sociedad como agentes generadores de cambio, capaces de promover desarrollo cultural.

DESARROLLO

El estudio de los sistemas evaluativos de diversos países del área, nos permite reconocer que en la actualidad se aprecian sustanciales cambios en la concepción de la evaluación, en los que se las limitaciones descritas comienzan a erradicarse, lo cual es resultado de la asunción de posiciones teóricas provenientes de la pedagogía socio crítica con enfoque humanista y constructivista, así como de la difusión de la teoría socio histórico cultural, iniciada por L.S Vigostky (1982) y continuada hoy por autores de diferentes latitudes y en especial por la pedagogía cubana.

En las interacciones sociales, que caracterizan la actividad humana, la evaluación deviene como una de las necesidades más relevantes, ya que está íntimamente ligada a la formación de su identidad desde las primeras etapas de desarrollo ontogenético en las que ya se observa que muchos de los comportamientos tienen como propósito ponerse a prueba, conocer sus posibilidades, con lo que paulatinamente se consigue la formación del auto concepto, de la autoestima y la autovaloración entre otras cualidades que conforman el desarrollo de la personalidad y que la orientan hacia la búsqueda de su perfeccionamiento.

De este modo, la evaluación se convierte en un proceso que permite la regulación consciente de actividad humana siempre a partir de una proyección futura, que se expresa en la formulación de un objetivo (meta a alcanzar) cuyo nivel de realización será siempre valorado y constituye entonces objeto de reflexión. De este modo es evidente su significación como categoría de la pedagogía que garantiza el perfeccionamiento en el proceso de formación de profesionales en las diversas ramas del saber. (González 2007)

Los estudios de la evaluación desde la formación de profesionales se pierden en el tiempo, a las normas y reglamentos que sobre exámenes se habían divulgado entre 1540 y 1599 se incorpora el fundamento teórico y metodológico de la comprobación que nos ofrece la Didáctica Magna de Comenius (1657), obra en la que se ofrecen reflexiones de gran relevancia actual relacionadas con la necesidad de que la evaluación tiene que trascender incluso a las formas no escolarizadas de educación, por tanto merece ser estudiada y analizada, como importante referente que nos lleva a la necesidad de no ponderar la evaluación en la Educación Superior solo desde lo académico, sino también desde la vinculación laboral y lo investigativo, considerados como procesos sustantivos de la formación de profesionales. (referido por Castro, O. 1999)

El propio desarrollo de la sociedad y sus exigencias a la pertinencia y calidad de los procesos formativos han condicionado al mismo tiempo la necesidad de perfeccionar la evaluación, como un valioso medio que permite dar seguimiento y por tanto orientar y reorientar el quehacer pedagógico en todos los subsistemas educativos y en especial en el que se desarrolla en las universidades.

La concepción de la categoría evaluación en las prácticas formativas de las universidades ha variado en dependencia de las diferentes posiciones teóricas que han guiado el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde posiciones conductistas, la evaluación se ha comprendido como equivalente a medición y se asocia fundamentalmente a la aplicación de pruebas o test de rendimiento, dirigidos en lo fundamental a evaluar el resultado alcanzado en los estudiantes desde la manifestación de comportamientos externos, dados en lo fundamental por la selección o identificación de determinado conocimiento, obviando así la valoración del propio proceso formativo, y por tanto la consideración de todo el sistema de influencias que mediatizan el aprendizaje desde los diferentes contextos en el que transcurre.

El análisis de la evaluación desde la perspectiva conductista permite aseverar que en su concepción se importaron enfoques provenientes de la práctica productiva relativos a la planificación y control de los procesos industriales que conllevaron incluso a un planeamiento detallado del proceso de enseñanza, siempre en función de asegurar el logro de los objetivos previamente concebidos y especificados, con lo que se asocia entonces fundamentalmente a la medición de los resultados, parciales o finales desde su cuantificación, que se expresa en nota que en la mayoría de los casos sirve para la administración burocrática del saber, pero no es representativa del saber (González 2007). Esto ha conllevado a que en variadas ocasiones la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje se distorsione, pues se suele aprender y enseñar en función del examen y la nota a obtener se convierte en el motor fundamental del aprendizaje de los estudiantes.

La posición conductista en la evaluación ha traído como consecuencia la clasificación de los estudiantes según la calificación obtenida, que muchas veces suele ser percibida como perpetua, o como especie de etiqueta, que puede marginar o colocar en una posición elitista, sembrando así en unos inseguridad, desconfianza y en otros, sobrevaloración y poder. Con ello se advierte la pérdida o deterioro de la función educativa de la evaluación, pues no logra promover el desarrollo de quienes la reciben.

La búsqueda y apego a ofrecer un valor numérico a la evaluación de los resultados del aprendizaje, adquirió especial fuerza a partir del enfoque cuantitativo propio de posiciones positivistas que conllevaron a un reduccionismo de las ciencias sociales y especialmente a la pedagogía, de manera que se trata de reflejar con una categoría numérica el desarrollo de un

fenómeno social tan complejo como el proceso de formación de profesionales, que evidentemente requiere de un análisis cualitativo que permita reconocer tanto las debilidades como las potencialidades, así como determinar la multiplicidad de factores que se implican en el proceso formativo y en el propio proceso de evaluación.

Según Santos (1993) el fenómeno de atribución numérica a realidades complejas implica un riesgo importante, no solo por su carácter impreciso, sino por la posible tergiversación del significado que expresa el número, a pesar de su apariencia objetiva. Por otra parte, la evaluación a partir de una categoría numérica para valorar el aprendizaje del estudiante presupone la aplicación de un patrón de medida establecido para otras personas o una magnitud pensada en abstracto, de manera que esta práctica, muchas veces cotidiana, contradice un postulado fundamental de la pedagogía y la psicología que enfatiza en el carácter individual de la personalidad y que por tanto exige el desarrollo alcanzado y su evaluación deba realizarse desde las propias potencialidades de cada sujeto.

Otras de las limitaciones de la evaluación derivadas de posiciones conductistas es la relacionada con su asociación, en lo fundamental, a aspectos meramente técnicos o academicistas que se reducen solo a la asimilación de conocimientos, que muchas veces se exploran desde lo meramente reproductivo y conlleva a un pobre desarrollo de procesos de comprensión y construcción de significados que impide su análisis crítico y aplicación a nuevos contextos. Este hecho es consecuencia de que la evaluación se dirige mayormente a explorar los resultados inmediatos del aprendizaje, en detrimento de brindar atención a los mediatos, o sea a aquellas formaciones que son resultado de la reestructuración de las estructuras psicológicas y que por tanto se dan a largo plazo; entiéndase habilidades, capacidades, competencias, concepción del mundo, actitudes, valores entre otros aspectos que desde diferentes dimensiones conforman la personalidad en desarrollo.

La concepción de la evaluación, requiere una nueva mirada, especialmente si se toman en cuenta los pilares básicos del aprendizaje declarados por J. Delors (2002), debe entonces dirigirse a valorar las posibilidades de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Ello implica evaluar el desarrollo de procesos cognitivos que permitan el procesamiento de la información y la búsqueda de relaciones como expresión de una cultura general suficientemente amplia que sirva de pasaporte para una educación permanente. De igual modo se precisa el desarrollo de competencias que le permitan hacer frente de manera creadora a las diversas situaciones del contexto en que se desempeñan desde la posibilidad de trabajar en equipo mediante la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia al realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo desde la preservación de su identidad y el fortalecimiento de la autoestima.

Desde esta perspectiva se evidencia la necesidad de que las universidades abandonen el carácter bancario propio de la pedagogía tradicional de corte conductista, que generó que la evaluación se adjudicara por largo tiempo solo al docente, visto como controlador externo o experto, obviando con ello la significación de la participación activa y consciente de todos los implicados en este proceso, así como la necesidad de lograr una justa combinación entre evaluación interna y externa, o evaluación y autoevaluación.

Esta tendencia, cada día se hace sentir más en el discurso de los pedagogos de la Educación Superior de diversos países del área, siendo evidente la necesidad de propiciar cambios en la concepción de la evaluación y por tanto en su práctica cotidiana, de manera que las limitaciones

heredadas de posturas tradicionalistas comiencen a erradicarse, desde la propia concepción de los diseños curriculares y las proposiciones teóricas que sustentan el proceso de formación de profesionales, lo cual solo podrá alcanzarse si se toman en cuenta los postulados de la pedagogía socio crítica con enfoque humanista y constructivista, así como de la difusión de la teoría socio histórico cultural, iniciada por L.S Vigostky (1982) y continuada hoy por autores de diferentes latitudes y en latino américa, de manera muy especial por la pedagogía cubana.

El análisis de esta categoría, a partir de la teoría histórico-cultural permite reconocer a la evaluación como una herramienta potencialmente poderosa para construir un programa educativo más eficaz y eficiente, ya que aporta estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje al poner de manifiesto las debilidades del programa en formación. (Achig, L., 1997, Ruiz, L., 2010)

De igual modo se considera la evaluación como un conjunto de procedimientos que proporcionan información relevante para adoptar decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, pues permite obtener información que debe constituirse en objeto de reflexión (González 2006) (Saiz, C. y Román, J. 2011). A modo de síntesis, puede decirse que la evaluación es una actividad compuesta de descripción y juicio.

Los criterios referidos se complementan con los presupuestos de autores como Díaz Barriga (2004) y Dorrego (2006), quienes consideran que la evaluación debe dirigirse en lo fundamental a la valoración de los aprendizajes contextualizados, a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja.

Esta posición teórica permite reconocer el valor de la evaluación del aprendizaje como retroalimentación de la labor pedagógica dirigida a la formación de profesionales desde su desempeño laboral, por tanto debe implicar no solo el momento de culminación de estudios sino también los resultados que alcanza una vez que ingresa en el mercado laboral. De igual modo, presupone atender el carácter de proceso de la evaluación, por tanto, no debe verse solo como momento conclusivo del proceso formativo, sino que está presente desde el propio comienzo, está íntimamente ligado a su planificación, ejecución y control, de allí su carácter sistémico y sistemático así como la relación que guarda con todos los componentes del proceso de formación de profesionales: objetivo, contenido, métodos, procedimientos, medios y formas organizativas, en consecuencia, la evaluación monitorea y permite dar seguimiento a dicho proceso formativo con la activa implicación de todos sus actores, entre los que se le adjudica un papel significativo al propio estudiante.

Al respecto es oportuno considerar los criterios de Valiente Álvarez (2000) quien refiere que la evaluación es un juicio de valor de la misión y los objetivos de una determinada institución, en perspectiva del cambio, con amplia participación de sus integrantes, que se sustenta en una rigurosa y sistematizada información, con la finalidad de ayudar a comprender la realidad y proyectar su desarrollo hacia niveles de calidad cada día superiores.

En este caso, se destaca la necesidad de lograr una amplia participación de todos los implicados en el proceso de formación de profesionales entiéndase, docentes, estudiantes e incluso los empleadores, quienes desde la concepción de la vinculación entre la universidad y las empresas participan en su formación y los reciben una vez que egresan. Por tanto no es un proceso que le compete solo a directivos o a expertos, pues todos los participantes, son al mismo tiempo objetos y sujetos de aprendizaje.

Precisamente considerar la participación de los profesionales en formación en la evaluación de su aprendizaje constituye una premisa importante para garantizar la objetividad de este proceso, algo que está directamente relacionado con el reconocimiento de la dimensión subjetiva de este proceso en función de su objetividad (Cuenca, M., 2013). Hecho que implica además considerar la complejidad de este proceso desde la atención a aquellos atributos que muchas veces es difícil de cuantificar pero que requieren de una valoración.

Evaluar implica siempre formular un juicio de valor, cuando lo evaluado es el aprendizaje de los estudiantes, el resultado depende en gran medida del sujeto del mismo, de la relación sujeto-sujeto (evaluado-evaluador), tanto como de la relación sujeto-objeto (entendida como estudiante-materia de enseñanza). Todas estas relaciones están preñadas de pre-juicios y de concepciones valorativas sobre lo que se evalúa, sobre el evaluado y sobre el evaluador, por tanto resulta pertinente dirigir la atención en este sentido.

Atender la subjetividad en el proceso de evaluación del aprendizaje requiere que se tome en cuenta su significado y el sentido personal para cada uno de los participantes, así como hacer una cuidadosa selección de los recursos comunicativos que mediatizan dicho proceso y que permiten que su implementación y puesta en práctica. Es aprovechar la implicación de cada participante y "... saber situarse en el contexto comunicativo de una comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas." (Pibaque, Quevedo y Colunga, 2016)

La evaluación debe percibirse por los estudiantes como una ayuda que les posibilite reconocer sus debilidades y fortalezas, por tanto debe servir de guía, orientar su comportamiento, e incluso propiciar que sea capaz de autoevaluarse; ningún proceso evaluativo debe dejarlos desanimados, desolados e inseguros.

Desde la teoría socio histórico-cultural se infiere que el proceso de evaluación que se realiza bajo la dirección de los docentes y compañeros se constituye en espacio interactivo, intersubjetivo, o zona de desarrollo próximo, que debe propiciar la autoevaluación como expresión de la interiorización de este proceso y su manifestación como zona de desarrollo actual. Por tanto, la verdadera evaluación potenciadora del desarrollo no es del aprendizaje visto en el sentido estrecho (apropiación de conocimientos) sino para el aprendizaje y tiene para ello como exigencia principal la comunicación entre los sujetos que intervienen en ese proceso.

La evaluación tiene entonces una dimensión comunicativa que no debe desdeñarse, por tanto cumple con todas las complejidades de este proceso en el que incluso los roles entre evaluador y evaluado pueden alternarse o se dan simultáneamente. En sus resultados hay que tomar en cuenta no solo al estudiante que es evaluado, sino también las peculiaridades de quien la realiza y de los vínculos que se establecen entre ellos.

La misión o propósito de la evaluación y de aquellos que la instrumentan desde las interacciones que se dan en su propio proceso mediante la comunicación, es lograr que los propios estudiantes sean capaces de evaluarse y experimenten la evaluación como una parte importante de su propio proceso formativo, por tanto nunca debe percibirse como algo ajeno, algo externo, extraño y perturbador, visión que, desgraciadamente bajo prácticas evaluativas incorrectas, es una realidad en muchos centros universitarios, que trae como consecuencia que la evaluación se aleje de la objetividad en lugar de acercarse a ella.

Otro elemento de interés a considerar en la evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva de la teoría socio-histórico cultural es su carácter planificado, en tal sentido P. Torres (2003) y J. López (2008) destacan la necesidad de proyectarla atendiendo a los siguientes aspectos:

La finalidad de la evaluación: se relaciona con su propósito (para qué), el fin que la misma persigue. Si se considera la integralidad que debe caracterizar el proceso formativo, no debe descuidarse o sobredimensionarse el control como finalidad, sino las posibilidades que esta brinda para promover el desarrollo del estudiante, desde la toma de conciencia de sus logros y dificultades, lo que conlleva mediante procesos de reflexión que se promueva la autorregulación de comportamientos como expresión de los progresos alcanzados.

El objeto de evaluación: se relaciona con aquello que constituye su esencia principal (qué se evalúa) pues siempre está referida a algo. Es oportuno reconocer que el desarrollo de la propia actividad formativa de los profesionales ha abierto el espectro de los objetos de evaluación a actividades relacionadas con la investigación y la vinculación laboral. Lo que implica además la ampliación de los indicadores para la evaluación, que deben dirigirse no solo al resultado sino también al proceso, ello implica tomar en cuenta los métodos y procedimientos que se utilizan para aprender, a partir de las peculiaridades individuales de los evaluados, así como atender su carácter holístico con el propósito de evaluar al estudiante en su unidad o integridad en el contexto en el que se desenvuelve.

Por tanto se requiere prever indicadores, medios y procedimientos que permitan obtener información, interpretarla y valorarla con referencia a un estudiante que actúa, conoce y siente a la vez como resultado de atender la dimensión afectivo valorativa de los conocimientos y habilidades de los estudiantes y el de las relaciones que establece con los otros (profesores, estudiantes y demás profesionales con los que interactúa).

Atención a los diferentes niveles de asimilación de los contenidos: se relaciona con la necesidad de considerar en los diferentes momentos del proceso evaluativo los niveles cognitivos de aprendizaje en los estudiantes, basado en seis categorías: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación, propuestas por el lingüista inglés Bloom (1956).

La categoría “conocimiento” es el nivel más bajo de resultados de aprendizaje en los estudiantes. Puede incluir conocimiento de términos comunes, hechos específicos, Conceptos y principios básicos, métodos y procedimientos, por tanto las acciones que debe realizar el estudiante se asocian a la consecución de objetivos dirigidos a: definir, nombrar, identificar, lo que le permite ofrecer respuestas a preguntas tales como quién, cuándo, dónde y qué.

La comprensión se refiere a la habilidad de reconocer el significado general de un material, explicar el contenido del mismo a partir de tablas y gráficos, predecir consecuencias y efectos así como justificar métodos y procedimientos. En tal sentido, siguiendo a autores como Roméu (2007) y Hernández Sánchez (2012) pueden considerarse diferentes niveles comprensión que se pueden asociar en el caso del primero a acciones como: explicar, predecir, inferir, resumir, ofrecer ejemplos y parafrasear, entre otros.

La categoría aplicación, por su parte, se refiere a la posibilidad de usar el material aprendido en situaciones nuevas, ello implica la instrumentación de reglas, métodos, conceptos, principios, leyes y teorías para resolver o explicar un fenómeno o hecho de la realidad en la que se desenvuelven. Los resultados esperados en esta categoría requieren un nivel más alto de

comprensión por tanto se asocian a ella acciones como demostrar, hacer uso de, modificar, demostrar, resolver y aplicar entre otros.

Mientras que el análisis, revela la posibilidad de descomponer todas las partes de un todo, e identificar las relaciones que se establecen entre dichas partes, así como el nivel de jerarquía entre las mismas. En esta categoría, los resultados que se esperan representan un nivel intelectual mucho mayor que en los de comprensión y aplicación porque requieren no sólo entender el contenido sino también la forma en que se ha estructurado el mismo. Por ello se asocia al establecimiento de comparaciones, que implican la búsqueda de semejanza y diferencias, la determinación de los rasgos esenciales que distinguen el objeto estudiado y la exposición de razones que permitan, explicar los “por qué” y los “cómo”, así como revelar las relaciones que se establecen y jerarquizarlas atendiendo a su significación, entre otras.

Por su parte, la síntesis, como opuesto al análisis, se refiere a la habilidad de reconstruir la realidad analizada mediante la elaboración de un nuevo texto que podrá presentarse de manera escrita u oral, en consecuencia como resultado de este nivel se pueden realizar clasificaciones, revelar tendencias, ofrecer propuestas para modificar la realidad estudiada, como resultado de un comportamiento creativo, por tanto los verbos que distinguen esta categoría son diseñar, desarrollar, formular, crear, etc.

La última categoría es la evaluación, que implica la habilidad de valorar un material o situación en dependencia del objetivo que se desee lograr. Las valoraciones que se hagan implican tanto el estudio de la propia organización como el análisis de su relevancia, en tal sentido, constituye el punto más alto dentro de la jerarquía cognoscitiva, pues contiene elementos de todas las anteriores categorías, por tanto incluye la posibilidad de realizar acciones más complejas como justificar, evaluar, juzgar, así como argumentar el porqué de sus determinaciones o soluciones a los diferentes problemas que enfrenta.

Precisión de los instrumentos e indicadores: constituye uno de los aspectos que garantiza la objetividad de sus resultados de manera que se considera necesario prestar atención al análisis del proceso y los resultados de la actividad de estudio en los diferentes contextos donde se realiza así como propiciar situaciones problemáticas o tareas de aprendizaje que permitan explorar los diferentes niveles referidos anteriormente.

Determinación de los participantes y su consecuente preparación: entre los cuales se precisa considerar a todos los agentes que participan en el proceso formativo, y de manera especial a los propios estudiantes, mediante el ejercicio de la autoevaluación y la heteroevaluación.

Información de los resultados y su análisis: tiene como propósito fundamental tomar decisiones para lograr la mejora, ello implica tomar consciencia de los recursos comunicativos, que se utilizan para dar a conocer los resultados, de manera que genere la reflexión y se promueva el establecimiento de metas y compromisos que expresen el surgimiento de la necesidad de buscar las vías para alcanzar mejores resultados.

La consideración de los aspectos referidos anteriormente determinan el cumplimiento de las funciones que se le adjudican a la evaluación, en tal sentido, desde esta perspectiva, se establece que la evaluación es capaz de direccionar todo el proceso de enseñanza aprendizaje con el propósito de garantizar la formación de los profesionales, como expresión de su papel eminentemente educativo y desarrollador. En consecuencia se reconoce la función formativa como aquella función clave o determinante que deviene de la integración de otras más específicas

que posibilitan el fortalecimiento de las estrategias de control, autorregulación y autovaloración personal, gracias a las valoraciones recíprocas que se dan como resultado de las interacciones con todos los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y las que hace el propio estudiante mediante la autorreflexión a partir del logro de sus propias aspiraciones.

La función formativa de la evaluación debe promover el desarrollo de cualidades en los estudiantes como la autonomía, la reflexión, la responsabilidad ante sus decisiones y la crítica, que evidentemente le permitirán una vez egresados asumir una actitud transformadora cuando se inserten en la actividad laboral. La garantía su cumplimiento radica en lograr un proceso de enseñanza aprendizaje donde se compartan entre profesores y estudiantes, las metas, los procedimientos y los criterios de evaluación. (González, 2007)

Esta función reconoce así el carácter participativo y comprometedor de la evaluación, para lo cual se requiere, que todos los implicados estén informados sobre los indicadores que serán objeto de evaluación, pues ellos son expresión de los logros o metas a alcanzar desde la implicación y participación individual, algo que implica el enfrentamiento a situaciones que pueden resultar complejas, pues es expresión del resultado del esfuerzo realizado, no obstante debe constituir un motor impulsor hacia el logro de los objetivos.

En consecuencia, es importante no desdeñar la expresión cualitativa de la evaluación, con lo que se propicia el reconocimiento de logros y limitaciones y la valoración del progreso, tomando siempre como referencia los resultados que cada uno ha alcanzado en la realización de las disímiles actividades, de manera que las comparaciones se hagan con respecto a si mismo, ello implica evitar las estandarizaciones. La consecuente aplicación de esta función garantiza el desarrollo y fortalecimiento de intereses profesionales y de motivos morales, entre otros aspectos que conforman la personalidad en desarrollo.

El análisis detallado de esta función, que como se aprecia tiene un carácter generalizador, ha conllevado al reconocimiento de la multiplicidad de funciones que cumple la evaluación (Valiente, 2000) Entre las que pudieran listarse las siguientes:

Función social: tradicionalmente se ha visto desde la perspectiva de la certificación del saber, la acreditación, la selección, la jerarquización, la promoción. Se asocia por tanto, a los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación y que muchas veces constituyen un símbolo de la posesión del saber y de competitividad que suele conllevar a pensar que mientras más títulos que logra una persona, más vale socialmente generando muchas veces situaciones de exclusión.

Se precisa por tanto regular o minimizar los efectos negativos de esta función desde el propio perfeccionamiento de los procesos evaluativos y de manera muy especial de la mejora de la calidad de la educación superior, así como la amplitud de acceso a los centros universitarios como garantía para la igualdad de oportunidades.

Función de control: está relacionada fundamentalmente con la exploración de los resultados, precisamente por la implicación social que estos tienen en la vida de los estudiantes, suele convertirse en un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad del evaluador sobre los evaluados, cuando sobre todo existen relaciones asimétricas con respecto a la toma de decisiones, a la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno o excelente. En la medida en el que el proceso de formación de profesionales adquiera un carácter democrático y horizontal en el que se reconozca sobre todo el papel activo y protagónico del estudiante se pueden minimizar los

efectos negativos de esta función, sobre todo por la posibilidad que tiene para abrir espacios de reflexión y generar la necesidad de comprobar y valorar sus propios resultados, con lo que se contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico que propicia la innovación.

En resumen esta función se asocia a la verificación y constatación del cumplimiento de las metas y objetivos planeados, detectar las desviaciones ocurridas, identificar lo que puede ser destacable como positivo o negativo y plantear las medidas correctivas al respecto.

Función pedagógica: se considera que tiene un carácter rector por el amplio espectro que es capaz de abarcar, por tanto se relaciona con la posibilidad de orientar tanto a docentes como a estudiantes, de diagnosticar, de caracterizar y pronosticar el desarrollo de los estudiantes, de influir en la motivación para el aprendizaje y retroalimentar la labor docente y de manera muy especial como un valioso instrumento que sustenta la atención a las particularidades individuales.

Según O. Castro (1999) se caracteriza por producir tres efectos: el instructivo, el educativo y el de resonancia que emerge de la relación entre los anteriores y se expresa por tanto en el reflejo de los anteriores en los contextos sociales en los que se desenvuelven los estudiantes desde el propio proceso de formación y una vez egresados.

Función de organización y gestión de la educación: en la mayoría de los casos sobre la base de los resultados de la evaluación se establecen las regulaciones administrativas que facilitan la organización del trabajo de las instituciones educativas, y especialmente el paso de los estudiantes por diferentes niveles educativos. Por otra parte los resultados de la evaluación de los estudiantes deben promover la reflexión de docentes y directivos, ya que estos constituyen expresión de sus logros y limitaciones, de este modo deben percibirse como aquello que retroalimenta la labor realizada.

Función informativa: tiene como objetivo principal la producción de información caracterizadora y valorativa del proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de tomar decisiones y promover el desarrollo. Esta función se manifiesta fundamentalmente en actividades dirigidas a la rendición de cuentas, de los diferentes actores sociales interesados, acerca de lo que está ocurriendo en el proceso de formación de profesionales, por lo que proporciona los datos necesarios para identificar las áreas de aprendizaje y desarrollo, a las cuales será preciso prestar mayor atención.

En correspondencia con todo lo anteriormente expresado, desde la posición socio-histórico cultural la evaluación del aprendizaje en el proceso de formación de profesionales de la educación superior debe sufrir transformaciones desde el propio proceso de su planificación o diseño. (González 2007)

Se requiere así en primer lugar asumirla con una perspectiva integradora, que exige tomar en cuenta no solo a una asignatura o materia en específico como tradicionalmente se hace, sino también la disciplina a la que se integra, los propósitos del año o nivel que se cursa, así como las aspiraciones o perfil del egresado, con lo que se logra además atender su carácter sistémico y sistemático en función del desarrollo de competencias profesionales desde las relaciones inter y transdisciplinarias que permitan valorar el nivel creativo del aprendizaje.

Por otro lado, el diseño de evaluación nunca debe ser algo impuesto sino colegiado entre todos los que participan en el proceso y no debe hacerse efectivo hasta que no se discute con los estudiantes, para lo cual se precisa que todos estén conscientes de que su principal función es promover el desarrollo de todos los participantes.

La determinación del objeto de la evaluación, precisa siempre del análisis de los objetivos y contenidos que orientan qué se debe evaluar, pero el verdadero objeto de evaluación es el aprendizaje mismo: su propio proceso y resultados a mediano y largo plazo, todo lo cual implica que los indicadores, a los cuales se dirige la valoración del aprendizaje, así como los medios y procedimientos que se empleen deben propiciar la valoración de los estudiantes como sujetos activos que conocen y sienten a la vez. De hecho, la significación que confiere a lo que está aprendiendo, cómo aprende y se relaciona con sus compañeros, profesores y consigo mismo, deben constituirse en importante indicador para evaluar el aprendizaje.

Se exige además que los diseños evaluativos se distingan por su flexibilidad, lo que implica incluso la posibilidad de garantizar la evaluación de aprendizajes no previstos en los objetivos, así como admitir el hecho de que los estudiantes pueden llegar a similares objetivos por diferentes, y que un mismo objetivo se puede valorarse de diversas formas.

De igual modo es importante lograr mayor diversificación en los medios e instrumentos de evaluación, dándole mayor peso tareas evaluativas en condiciones de la práctica profesional o en aquellas que permitan su modelación, resulta oportuno incursionar en la realización de exámenes a libro abierto, que miden el nivel de aplicación e interpretación de los conocimientos y la realización de proyectos integradores de investigación con carácter individual y colectivos, entre otras variantes innovadoras que puedan incluso ser seleccionadas por el estudiante con la orientación del profesor, lo que da margen de libertad al alumno en sus decisiones y promueve la reflexión crítica y la autovaloración de su trabajo. (Moreno, 2011)

Las situaciones o tareas integradoras que se propongan a los estudiantes deben centrarse en aspectos esenciales del contenido, o sea, en su comprensión mediante la búsqueda de las más disímiles relaciones (causa-efecto, parte-todo, oposición, semejanza entre otras) para lo que se requiere la formulación de preguntas o problemas que exijan el manejo de datos y hechos que puedan localizar e interpretar con el propósito de que el conocimiento adquiera *significación y sentido personal para el alumno*. Las preguntas que apelan a la reproducción mecánica, que aún suelen aparecer con frecuencia en los cuestionarios de exámenes, deben ir desapareciendo paulatinamente, gracias a la incorporación de otras, que exijan que el estudiante haga uso de fuentes de información y que por tanto lo que se exige y considera valioso evaluar es la manera en que la procesan.

La aplicación de los presupuestos de la atención a la diversidad a la evaluación, presupone que en las universidades se tome conciencia de que el contenido y la forma de la evaluación, no tiene que ser igual para todos los estudiantes y grupos, aunque esté regida por fines comunes. En la elaboración de tareas de evaluación se debe prever una gradación de los niveles de aprendizaje exigidos, a su vez resulta pertinente incluir la concepción de “ayudas” al estudiante que puede expresarse en brindar alguna información o ejemplo que le permita reestructurar sus conocimientos. Tal concepción, implica atender en la evaluación, indicadores relacionados con la actuación independiente y la autonomía de criterio.

De igual modo, se precisa valorar con respecto a cada estudiante la magnitud de sus cambios, el ritmo de progreso, la medida en que regula su actividad en la búsqueda de su autodesarrollo, sin descuidar el vínculo que establecen con cada una de las materias, ya que éstas también tienen sus especificidades a partir del contenido que las identifica. En consecuencia, la escala de calificación vigente debería admitir más distinciones que las cuatro categorías que generalmente se establecen.

Si se considera el valor de la comunicación en el proceso de evaluación, es recomendable desde la planificación prever el tiempo requerido para analizar: sus propósitos, los procedimientos, la calificación obtenida, la retroalimentación de sus resultados y efectos; téngase en cuenta que este momento constituye a su vez un importante componente del proceso de enseñanza aprendizaje que nunca debe percibirse como una pérdida de tiempo.

Por otra parte, resulta injustificable pedagógicamente, la negación de algunos profesores a la revisión y esclarecimiento de los resultados obtenidos en alguna tarea evaluativa o examen, a solicitud del o los estudiantes implicados. Se precisa, además desterrar de la formación de profesionales el uso de la evaluación por parte de los profesores con un carácter de amenaza o para penalizar a los estudiantes; como expresión de un estilo de comunicación coercitivo y no democrático, promotor de un clima socio afectivo de tensión que impide el despliegue de las funciones formativas de la evaluación.

La autoevaluación y la heteroevaluación debe convertirse en una práctica cotidiana de las universidades en el nuevo milenio que favorezca la colaboración y permita establecer nuevos patrones de interacción que propicien el paulatino desplazamiento del profesor como centro en la toma de decisiones, con lo que se evita que toda la responsabilidad en la evaluación, pues esta debe percibirse como una actividad conjunta y compartida con los estudiantes, sustentada en la argumentación, el debate de las metas, de los procedimientos e indicadores.

Por último, otra de las exigencias a la evaluación en la universidad, desde la posición histórico cultural, es considerar el contexto en el que transcurre el aprendizaje para emitir el juicio evaluativo, lo cual no quiere decir que disminuyan las exigencias para el estudiante, por el contrario, aumentan, pues la formación de profesionales en la universidad debe pronunciarse por la búsqueda de condiciones óptimas para generar aprendizajes desarrolladores.

CONCLUSIONES

Se puede afirmar que la calidad en la formación de los profesionales exige un análisis crítico al tema de la evaluación del aprendizaje en las universidades, desde la concepción teórica que fundamenta la elaboración e instrumentación de los proyectos evaluativos de las carreras, de manera que esta temática debe ser recurrente en las juntas o colectivos de docentes y estudiantiles, así como en el desarrollo de investigaciones pedagógicas con el propósito de hacer realidad el cumplimiento de su función formativa y perfeccionar el propio proceso evaluativo. En tal sentido, se precisa evaluar el desarrollo de la propia evaluación, mediante la reflexión colectiva en torno a qué se evalúa, qué se selecciona como contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación, qué aspectos se determinan como indicadores a evaluar, cómo se valoran, qué distingue las interrelaciones que se establecen entre estudiantes y profesores en el proceso evaluativo y cómo influyen sus percepciones mutuas, entre otros aspectos de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achig, L. (1997). Auto-evaluación de las instituciones de Educación Superior. Universidad de Cuenca. Quito.
- Bloom, B. Engelhrte, M, Furst y otros (1956). Taxonomy of educational objectives, Handbook I. New York: David Mckay Co. Inc.
- Castro, O. (1999). El perfeccionamiento de la evaluación de la actividad pedagógica, Editorial Academia, La Habana.

- Claveire, J., González, G. y Pérez (2008). El sistema de evaluación de la calidad de la Educación Superior en la Argentina: El Modelo de la CONEAU. Alcances y Límites para pensar en la mejora, *Rev. Iberoamericana de Evaluación Educativa* Vol. 1 No2 [http://www. Rinace.net/rie/números/vol1-num2/](http://www.Rinace.net/rie/números/vol1-num2/)
- Cuenca, M. (2013). Evaluación de políticas públicas para la primera infancia, Conferencia presentada en Tercer Congreso Mundial de Educación Inicial: “Políticas Públicas de Primera Infancia”, nov. 2013 Puebla, México.
- Delors, J. (2002). La Educación Encierra un Tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, *Revista cubana Educación Media Superior* 16 (1) 47-72.
- Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos en *Perfiles Educativos*, Vol. 27 no. 108 México.
- Dorrego, E. (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. RED. *Revista de Educación a Distancia*, número M6 (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje). Consultado (24 /noviembre/2015) en <http://www.um.es/ead/red/M6>
- González, M. (2007). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, La Habana, Cuba.
- Hernández, J.E. (2012). Criterios para la evaluación de la comprensión de textos como sistema de relaciones cognitivo-afectivas. *Revista Transformación*, 8 (2), 24-36.
- López Hurtado, J. y otros (2008). Centro de Referencia Latinoamericano para la educación, La calidad de la educación: una propuesta para su concepción, UNICEF.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: Nuevos Desafíos en el Siglo XXI, *Revista Perspectiva Educacional*, Vol. 50 No-2.
- Núñez, C., Solano, P., González Pineda (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme, Vol. 18 No 3, *Psicothema* ISSN 02149915, Universidad de Oviedo.
- Pibaque, M, Quevedo, N. y Colunga, S. (2016). La competencia linguo-cultural en inglés y su formación en estudiantes del área de negocios internacionales. *Luz. Revista electrónica trimestral de la Universidad de Holguín*, sede José de la Luz y Caballero. Holguín, Cuba. Año XV. No. 1. Ene-Mar. 2016. Edición 64. II Época. RNPS 2054. ISSN 1814-151X.
- Roméu, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural: un acercamiento complejo a la enseñanza de la lengua y la literatura. En Roméu, A. et al. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Compilación. (pp. 1-35). La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- Ruiz, A. (2010). La superación profesional en la nueva universidad cubana: Un profesor diferente en un contexto diferente. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo* [Internet]. Feb 2010. <http://www.eumed.net/rev/ced/12/ard.htm>
- Saiz, C. y Román J. (2011). Cuatro formas de evaluación en Educación Superior Gestionadas desde la tutoría, *Revista Psicodidáctica* 16 (1) ISSN 1136-1034 Consultado (24 /noviembre/2015) Disponible en: www.ehu.es/revista.psicodidactica.
- Santos, M.A. (1993). *Hacer visible lo invisible*, Editorial Aljibe, España,
- Triana, A. (2001). La evaluación de los sistemas educativos. En *evaluación de los sistemas educativos*. Monográfico. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Torres, P. (2003). La Evaluación de la Calidad Educativa en las instituciones escolares cubanas. En: *Pedagogía* (OACE). MINED, La Habana.
- UNESCO. (2005). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad.
- Valdés, H. y otros (2002). *La evaluación de la Calidad y equidad de la educación*. Curso Pre- reunión. Cuba.
- Valiente, P. y R. Álvarez (2000). *La Evaluación de los Centros Educativos*. IPLAC, La Habana,. (Material docente del diplomado en Supervisión y Administración Educativa).